

ALLE KOLMEVUOTIAIDEN MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN LASTEN
SUOMEN KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN LIIKKUMISEN JA TOIMINNAN
AVULLA PÄIVÄKODISSA

Mari Löfman

Opinnäytetyö, kevät 2013

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK)

+lastentarhanopettajan

virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Löfman Mari. Alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen liikkumisen ja toiminnan avulla päiväkodissa. Helsinki, kevät 2013, 43s., 3 liitettä. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhaopettajan virkakelpoisuus

Tämä opinnäytetyö on tehty täydentämään valmista sosionomi (AMK) tutkintoa lastentarhanopettajan pätevyyden saavuttamiseksi. Opinnäytetyön tavoitteena on koota käyttökelpoisia esimerkkejä siitä, miten liikkumista ja toimintaa apuna käyttäen maahanmuuttajataustaisten alle kolmevuotiaiden lasten suomenkielen kehitystä voidaan tukea päiväkodissa.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys liittyy kieleen ja liikkumiseen. Teoriaosuudessa kuvataan alle kolmevuotiaiden lasten ensikielen kehitystä sekä toisen kielen oppimista päiväkodissa. Lisäksi teoriaosuudessa kuvataan kielen kehityksen osa-alueita ja sitä, miten kielen kehitystä tuetaan päiväkodissa sekä pienen lapsen oppimista liikkumisen ja aistien avulla.

Opinnäytetyön liitteenä on esimerkkejä, miten liikkumista ja toimintaa voi käyttää alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten suomenkielen kehityksen tukena. Osa esimerkeistä on koottu alan kirjallisuudesta ja osa työssäni päiväkodissa alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten parissa syksyllä 2012 ja talvella 2013.

Asiasanat: kielen oppiminen, toinen kieli, päiväkotitoiminta, liikkuminen, aistit.

ABSTRACT

Löfman, Mari. How to support Finnish learning in a daycare centre by motional activities, for below three- year old children, with an immigrant background.

43 p., 3 appendices. Language: Finnish. Helsinki, Spring 2013.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Social Services and Education. Degree Bachelor of Social Services.

The aim of this study is to collect useful examples of how to support Finnish learning by use of different motional activities for children, aged under three, with an immigrant background, in a daycare center.

The theoretical part of this thesis is based upon language and physical motion. The development of the primary tongue is described, as well as the learning of the second tongue in a daycare center. Further, the different factors for learning a language are described and how to support the language-learning in a daycare center. Small children's kinetic learning by motion and use of senses is also described in the text.

The thesis' attachment contains examples of how to use motion and physical activities as support for the development of the Finnish language, for children aged below three, with an immigrant background. Some of the examples are gathered from literature of the sector, and some from my job in a daycare center, during the autumn of 2012 and winter of 2013. The examples are based on the theoretical context of the thesis.

Keywords: developement of language, bilingual, daycare center, motion, senses

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	LAPSEN KIELEN KEHITYS KOLMEN ENSIMMÄISEN VUODEN AIKANA	8
2.1	Ensimmäinen vuosi.....	8
2.2	Toinen ja kolmas vuosi	9
3	MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN LASTEN TOISEN KIELEN OPPIMINEN.....	10
3.1	Toisen kielen oppimisen vaiheet.....	10
3.2	Toisen kielen osaamisen tasot.....	11
3.3	Äidinkielen merkitys toisen kielen oppimisessa	12
4	KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA	14
4.1	Kielitaidon osa-alueet.....	14
4.2	Kielellinen tietoisuus	15
4.3	Suomi toisena kielenä opetus	16
4.4	Varhaiskasvattaja kielenkehityksen tukijana	17
4.5	Liikunta ja toiminta kielenkehityksen tukena	18
4.6	Pienen lapsen ominainen tapa oppia	20
4.7	Aistikanavat oppimisessa.....	20
5	OPINNÄYTETYÖN KEHITTÄMISTEHTÄVÄN PROSESSI	22
5.1	Esimerkit kielenkehityksen tukemiseen.....	22
5.1.1	Suunnittelu	22
5.1.2	Toteutus	23
5.2	Monikuverkosto.....	26
5.3	Artikkeli Kasvattaja lehteen.....	26
6	POHDINTA	28
6.1	Huomioita kielenkehityksen tukemisesta päiväkodissa.....	28
6.2	Eettinen näkökulma	29
6.3	Ammatillisen osaamisen kehittyminen	30
	LÄHTEET	33

LIITE 1: Esimerkkejä alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten toisen kielen oppimisen tukemisesta liikumisen ja toiminnan avulla	37
LIITE 2: Monikuverkosto tapaaminen.....	41
LIITE 3: Artikkelit Kasvu-lehteen.....	42

1 JOHDANTO

Äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea puhuvien lasten määrä Helsingin päivähoiton asiakkaina on lisääntynyt viime vuosina (Helsingin kaupunki, 2013). Lasten suomen kielen oppimisen tukeminen heidän toisena kielenään on osa päivähoitoa. Työssäni päiväkodissa olen huomannut, miten tärkeää kielen oppiminen on lapsille: lapsilla on tarve ilmaista itseään. Pienetkin lapset iloitsevat oppiessaan kieltä ja pystyessään käyttämään sitä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kielitaito on tärkeä taito elämässä. Lapset tarvitsevat kieltä vuorovaikutukseen ja leikkiin. Myöhemmin koulussa riittävän hyvä kielitaito on muun oppimisen perusta. (Nurmilaakso 2010, 31.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu) on nostettu esille neljä lapselle ominaista tapaa toimia ja oppia: leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Nämä toiminnan tavat tulisi näkyä päiväkodin arjessa, myös suomen kielen opettamisessa. Lapset nauttivat liikkumisesta, se on heille usein luontaisempaa kuin paikallaan olo. Aikuisen vuorovaikutuksella on suuri merkitys pienen lapsen kielen kehityksessä. Toiminnalla ja liikkunnalla voidaan kuitenkin rikastaa tarjontaa ja antaa erilaisia mahdollisuuksia kielen oppimiseen ja käyttämiseen.

Idea tälle opinnäytetyölle nousi omasta työstäni lastentarhanopettajana. Halusin lisätä omaa ammattitaitoani lasten kielenkehityksen näkökulmasta. Lisäksi koin tarvetta konkreettisille ideoille pienten maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukemiseen. Järjestelmällinen suomi toisena kielenä (S2) opetus on päiväkodeissa pääsääntöisesti suunnattu yli neljävuotiaille lapsille. Näin tarvetta pohtia tarkemmin, miten kieltä harjoitellaan pienempien lasten kanssa.

Työni teoriaosuus muodostuu kielen tarkastelusta eri näkökulmista, sekä aistien ja liikkumisen yhteydestä oppimiseen. Termiä toinen kieli käytetään tässä työs-

sä puhuttaessa kielestä, jonka lapset oppivat kodin ulkopuolella ja joka ei ole heidän ensikielensä.

Tämä työ täydentää vuonna 1999 tekemääni opinnäytetyötä ”Katso Otto osaa!” – Kehonhahmotusta ja vuorovaikutusta tukevan liikuntaohjelman kehittäminen autistisille lapsille. Kyseisessä työssä perehdyin aistien ja liikkeen yhteyteen autististen lasten kehonhahmotuksessa. Aistit ja liikkuminen ovat aiheena tässäkin työssä, tällä kertaa pohdin niiden merkitystä kielen oppimisen tukena. Täydennettäessä aiempaa ammattikorkeakoulututkintoa voi uusi opinnäytetyö olla esimerkiksi kehittämistehtävä tai artikkeli.

Olen koonnut teorian tietoon pohjautuvia esimerkkejä (liite 1), miten suomenkieltä voi päiväkodissa harjoitella alle kolmevuotiaiden lasten kanssa liikkumisen ja toiminnan avulla. Näitä ideoita käytän työssäni päiväkodissa. Jotta tieto ei jäisi vain oman työpaikkani sisälle, esittelen kokoamiani esimerkkejä varhaiskasvatusalueeni Monikuverkostossa (liite 2). Monikuverkosto muodostuu varhaiskasvatusalueemme päiväkotien S2-vastaavista sekä kiertävästä S2-lastentarhaopettajasta. Itse toimin oman yksikköni S2-vastaavana. Verkostotaapaamisesta esittelemäni esimerkit jalkautuvat alueen viiteentoista päiväkotiin tapaamisessa mukana olevien vastuuhenkilöiden kautta. Tämän työelämän kehittämistehtävän lisäksi kirjoittamani opinnäytetyöhön pohjaava artikkeli Toisen kielen oppiminen ja tukeminen päiväkodissa (liite 3) on tarkoitus julkaista syksyllä 2013 Talentian ammattilehdessä Kasvu, joka on erikoisnumero varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

2 LAPSEN KIELEN KEHITYS KOLMEN ENSIMMÄISEN VUODEN AIKANA

Lapsella ajatellaan olevan synnynnäinen kyky oppia kieltä. Kielen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, lapsen on kuultava puhetta oppiakseen sitä. Halu olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa on motiivi lapsen kielen oppimiselle. (Lyytinen 2004, 49.) Lisäksi lapsen biologiset ominaisuudet kuten äänielimet, aivot ja erityisesti normaali kuulo vaikuttavat oppimiseen. Kognitiiviset valmiudet ovat myös tärkeässä asemassa; lapsen on kyettävä vastaanottamaan ja käsittelemään kieltä ja kielen symboleja. (Hassinen 2005, 82.) Aivot työstävät lapsen kuulemaa puhetta eri näkökulmista, esimerkiksi puheen rytmin ja melodian, lauserakenteen ja tavujen avulla. Tästä kokonaisuudesta muodostuu lapsen äidinkieli, jonka oppimiseen lapsi tarvitsee kokemusta ja harjoitusta. (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 182.) Hakamo (2011, 15) toteaa, että kolmen ensimmäisen vuoden aikana lapsi oppii puhumaan ja ymmärtämään äidinkieltään melko virheettömästi.

2.1 Ensimmäinen vuosi

Jo pienikin vauva kykenee erottelemaan äänteitä ja äänensävyjä ympäristöstään. Vauvan oma ääntely on alkuun erilaisia ääniä, jotka kehittyvät vähitellen vokaaleja ja konsonantteja sisältäviksi äänteiksi. Puolen vuoden ikäisen ääntely muistuttaa jo äidinkielen äänteitä. (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 182–183.) Vauva tarvitsee vuorovaikutusta aikuisen kanssa oppiakseen äidinkielenä ääntämiseen kuluvat puheliikkeet. Vuorovaikutus myös lisää vauvan jokeltelua, joka puolestaan kehittää keskushermostoa ja edistää kielen oppimista. (Lyytinen 2004, 50–51.)

Lapsi alkaa ymmärtää kieltä alle yksivuotiaana. Tällöin hän ei vielä itse tuota puhetta, mutta voi vastata eleellä, esimerkiksi vilkuttamalla sanottaessa ”hei-hei”. Lapsi tarvitsee kommunikointia elekielellä työstäessään puheen ymmärtä-

misen ja tuottamisen yhteyttä. (Lyytinen 2004, 51.) Aikuinen tukee tätä prosessia sanoittamalla lapsen eleitä, ilmeitä tai osoittamia asioita (Hakamo 2011, 14).

Lapsi tuottaa yleensä ensimmäiset sanansa ensimmäisen elinvuotensa aikana (Hassinen 2005, 86). Sanojen tuottaminen on monivaiheinen ja alkuun hidas prosessi. Lapsen on osattava ääntää sana sekä ymmärrettävä käyttää sanaa osana kommunikaatiota. Sanan merkityssisältö saattaa ensin erota aikuisten käyttämästä sanasta, mutta lapsi oppii vähitellen oikeat merkityssisällöt. (Stolt 2010, 205.) Sanat liittyvät alkuun lapsen ympäristöön ja tuttuihin tilanteisiin (Hakamo 2011, 14). Lyytinen (2004, 51–52) lisää tähän, että toimintaa kuvaavien sanojen merkitys on lapselle helpompi oppia, koska toiminta ja ymmärtäminen ovat vielä tässä vaiheessa tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

2.2 Toinen ja kolmas vuosi

Ilmaistun sanaston omaksumisnopeus kasvaa yleensä kaksivuotiailla lapsilla pyrähdysmäisesti. Lyytisen (2004, 52) mukaan tämä selittyy lapsen ymmärrettyä, että asiat ympäristössä ovat nimettävissä ja liitettävissä tiettyihin luokkiin. Stolt (2010, 205) esittää vaihtoehtoisiksi syiksi myös lapsen kognitiivista kehitystä tai tässä vaiheessa jo kehittyneempää kykyä erottaa yksittäisiä sanoja puhevirrasta. Kahden vuoden ikään ajoittuu yleensä myös kahden sanan yhdistäminen lauseeksi (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 183). Tämä vaatii lapselta taas uusia taitoja. Lapsen on erotettava lauseeseen tarvitsemansa sanat ja osattava yhdistää ne kokonaisuudeksi. (Lyytinen 2004, 54.)

Kolmevuotias lapsi osaa tuottaa monipuolisia, monisanaisia lauseita (Lyytinen 2004, 54). Tämän ikäinen lapsi osaa kertoa tekemisistään ja kuvailla tapahtumia. Puhe on yleensä vieraillekin ymmärrettävää vaikka sanojen taivutuksissa voi olla virheitä tai jotkut äänneet voivat olla puutteellisia. (Hakamo 2011, 14.) Lasten normaali kielen kehitys etenee yleensä pitkälti yllä kuvatulla, lähes samanlaisella aikataululla. Yksilöllisiä eroja ja hitaampaa kehitystä voi kuitenkin ilmetä. Syinä eroihin ovat usein ympäristötekijät, kuten vuorovaikutuksen määrä aikuisten kanssa tai perheen lapsiluku. (Nurmilaakso 2010, 33.)

3 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN LASTEN TOISEN KIELEN OPPIMINEN

Maahanmuuttajataustaisista lapsista tulee usein kaksikielisiä; kotona puhutaan ensikieltä, joka useimmiten on äidinkieli ja päivähoidossa opitaan suomea. Jotkin perheet ovat monikielisiä, käytössä voi olla kaksi tai kolme eri kieltä. (Halme & Vataja 2011, 14.) Kielenkehitys sujuu kaksikielisillä ja monikielisillä lapsilla tyypillisesti samoin kuin yksikielisillä. Usein ajatellaan, että kaksikielisen oppiminen voi olla hitaampaa. Tästä ei kuitenkaan ole tieteellistä näyttöä. (Korpilahti 2010, 149.) Kahden eri kielen oppiminen voi tapahtua simultaanisti eli yhtä aikaa tai sukseksiivisesti eli peräkkäin (Halme & Vataja 2011, 14). Alle kolmevuotiaan lapsen toisen kielen oppiminen päiväkodissa tapahtuu simultaanisesti, hän oppii kahta kieltä samanaikaisesti (Halme 2011, 90). Toista kieltään lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden kanssa toimintaan osallistumalla uuden kielen kieliympäristössä (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 47).

3.1 Toisen kielen oppimisen vaiheet

Aloittaessaan päivähoidossa suomea osaamaton lapsi saattaa puhua henkilökunnalle omaa äidinkieltään (Halme & Vataja 2011, 22). Alussa voi myös olla niin kutsuttu hiljainen kausi, jolloin lapsi ei vielä tuota puhetta päiväkodissa. Tällöin lapsi työstää suomenkielen malleja mielessään, kertaa ja toistaa kuulemaansa. Vaiheen kesto on lapsikohtaista. (Nissilä, Martin, Vaarala, Kuukka 2006, 14–15.) Korpilahti (2010, 147) määrittelee jakson muutamaksi viikoksi, mutta Halme ja Kataja (2011, 22) kuvaavat ajanjaksoa pidemmäksi, ujoilla lapsilla mahdollisesti vuodenkin pituiseksi. Suomen kielen tuottaminen alkaa toistuvasti kuultujen sanojen ja fraasien toistamisena. Tämän jälkeen lapsi kokeilee omia ilmaisuja ja yhdistelee sanoja toisiinsa ikätasonsa mukaisesti. (Korpilahti 2010, 146.)

Toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa lapsi saattaa sekoittaa kieliä keskenään. Hän ei välttämättä osaa kaikkia sanoja molemmilla kielillä. Jokin tapah-

tuma on voinut sattua vain toisessa kieliympäristössä, joten sanasto tälle tapah-
tumalle löytyy kyseisestä kielestä. (Halme & Vataja 2011, 14.) Uuden sanan
oppiminen toisella kielellä vaatii aina 60–90 toistoa, ennen kuin se tulee lapsella
aktiiviseen käyttöön (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2005, 12).

Lapsen sanavarasto voi pitkäänkin vaikuttaa suppealta. Kuitenkin lapsella on
sanoja kahdella kielellä, joten sanavarasto todellisuudessa on laajempi, kuin
yhden kielen sanavarasto (Halme 2011, 90). Kielen oppimiseen kuuluu myös
taantumavaiheita, oppiminen ei etene suoraviivaisesti eteenpäin. Esimerkiksi
pidemmän loman aikana lapsen äidinkieli saattaa vahvistua ja suomen kielen
oppimisessa on samalla hitaampi kausi. (Halme 2011, 91.)

Kaksikielisen puheessa voi esiintyä koodinvaihtoa. Tällöin kieltä vaihdetaan
kesken lauseenkin, jos keskustelutilanne niin edellyttää. (Nissilä ym. 2006, 60.)
Koodinvaihto on tietoista ja puhujalla on oltava tietoisuus kahdesta eri kielestä.
Pienillä lapsilla voi esiintyä tahatonta kielten koodien yhdistymistä. Tällöin sa-
maan lausumaan yhdistyy piirteitä lapsen molemmista kielistä esimerkiksi ään-
tämys, yksittäinen sana tai lauserakenne on ”lainattu” toisesta kielestä. Koodien
yhdistyminen on yleistä kaksi- ja kolmevuotiailla lapsilla erityisesti heidän tuot-
taessaan heikompaa kieltään. (Hassinen 2005, 117.)

3.2 Toisen kielen osaamisen tasot

Kielen osaamisella on kaksi tasoa: pintasujuvuus ja ajattelukieli. Pintakieli eli
sosiaalinen kieli opitaan ensin. Tämän kielen avulla lapsi toimii tutuissa vuoro-
vaikutustilanteissa. Puhe voi olla hyvin sujuvaa ja ääntäminen ikätasoon näh-
den virheetöntä. Kielen pintatason oppimiseen kuluu aikaa vuodesta kahteen.
Ajattelukieli eli abstraktikieli opitaan pintasujuvuuden jälkeen. Ajattelun kielellä
lapsi pystyy opiskelemaan koulussa; omaksumaan tietoa ja asiasisältöjä. Ajat-
telukielen omaksumiseen voi mennä aikaa viidestä kymmeneen vuotta. Vaikka
lapsen pintakieli olisi sujuvaa, saattavat kielen syvemmät rakenteet vielä olla
jäsentymättömiä. (Arvonen ym. 2010, 59.) Maahanmuuttajataustaisten lasten
aloittaminen päivähoidossa riittävän aikaisin ennen koulun alkua antaa lapsille

aikaa omaksua suomenkielen riittävästi, jotta he pärjäävät koulussa. (Korpilahti 2010, 148).

Toisaalta, liian aikainen päivähoiton aloitus voi vaikuttaa hidastavasti äidinkielen oppimiseen. 1–2-vuotias lapsi harjoittelee vielä kielen käyttötarkoituksia. Tällöin uuden kielen ilmaantuminen elämään saattaa haitata kielen kehitystä. Molempien kielten tasapuolinen käyttö lapsen ympäristössä auttaa häntä omaksumaan kielet kriittisestäkin ikävaiheesta huolimatta. Tämä myös ehkäisee, ettei suomen kieli syrjäytä äidinkieltä sillä oppiessaan uutta kieltä lapsi saattaa samalla unohtaa äidinkieltään. Neljävuotiaana lapsen on helpompi siirtyä uuteen kieliympäristöön. Sen ikäisenä hän hallitsee jo ensikielensä lause- ja äännerakenteet. (Halme & Vataja 2011, 15.)

3.3 Äidinkielen merkitys toisen kielen oppimisessa

Oppimalla ensikieltään lapsi samalla omaksuu kielen perustan, joka helpottaa toisen kielen oppimista (Halme 2011, 87). Oppiakseen aikanaan toisen kielen abstraktin tason, tulee lapsen hallita äidinkieli riittävän hyvin (Korpilahti 2010, 148). Äidinkielen osaaminen on myös kaiken muun oppimisen perusta, sillä kielen avulla tietoa omaksutaan (Nurmilaakso 2010, 31).

Korpilahti (2010, 147) nimittää usein äidiltä periytyvää hoivatilanteissa käytettyä kieltä tunnekieleksi, jonka avulla lapsi liittyy emotionaalisesti kasvuyhteisöönsä. Äidinkieli on lapsen ajattelun ja tunteiden kieli. Lapsi tarvitsee äidinkieltään, jotta hänen tunne-elämänsä kehittyisi tasapainoisesti. (Opetushallitus 2009, 4.) Usein lapsen äidinkieli on perheen yhteinen kieli. Yhteinen kieli mahdollistaa lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksen, mutta myös esimerkiksi yhteydenpidon sukulaisiin entisessä kotimaassa. Äidinkieli on osa lapsen identiteettiä, sen avulla välittyvät perinteet ja asenteet. Kieli on vahvasti kulttuuriin liittyvä. (Halme 2011, 87–88.)

Lapsen äidinkielellä on vaikutusta juuri suomen kielen oppimiseen. Eri kielet tukevat toisiaan eri tavoin sen mukaan ovatko kielioppi, sanasto ja ääntäminen

lähellä toisiaan. (Alanen 2006b, 188.) Joissain kielissä esimerkiksi intonaatio on samankaltainen kuin suomessa ja helpottaa kielen omaksumista siltä osin. Vastaavasti samankuuloiset, mutta eri merkitykselliset sanat voivat sekoittua toisiinsa. (Nissilä ym. 2006, 59.) Kielen sanaston ja kieliopin lisäksi lapsi oppii äidinkielelleen tyypillisiä vuorovaikutustaitoja muun muassa sen, mistä asioista on soveliaista puhua ja miten. Samoin lapsi oppii äidinkielelleen tyypillisen puheenrytmin. Esimerkiksi Suomessa ei ole toivottavaa puhua toisen puheen päälle, vaan odotetaan omaa vuoroa keskustelussa. (Hassinen 2005, 82.)

4 KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on eritelty kuusi eri sisältöaluetta, joiden mukaan toimintaa päivähoidossa toteutetaan: matemaattinen orientaatio, luonnontieteellinen orientaatio, historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio, eettinen orientaatio, esteettinen orientaatio ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Kielellä ja kielen oppimisella ei ole nimetty omaa orientaatiota, vaan sen laskeetaan kuuluvan yhtälailla kaikkiin orientaatioihin yhdessä vuorovaikutuksen kanssa. (Stakes 2005, 26).

4.1 Kielitaidon osa-alueet

Kielitaitoa voidaan määritellä ja tarkastella eri tavoin (Halme 2011, 90). Nissilä ym. (2006, 41) esittelevät yhden mallin, kämmenmallin. Tässä mallissa kieli on jaettu eri osa-alueisiin kämmentä mukaillen. Sormet kuvaavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo esittää kielen rakenteita ja sanastoa, jotka ovat yhteydessä muihin taitoihin. Kämmen edustaa kielitaidon yhteistä osaa, jota tarvitaan muiden osien yhteistyöhön. Kivijärvi (2011, 255) tarkentaa tähän, että varhaiskasvatuksessa keskitytään lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksien vahvistamiseen itse lukemisen ja kirjoittamisen sijaan.

Kielitaidon osa-alueita ja niiden kehitystä voidaan Nissilän ym. (2006, 46–48) mukaan tarkastella kolmen eri näkökulman kautta: sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus. Tällöin esimerkiksi puhumista arvioitaessa huomioidaan puheen nopeus, kieliopin oikeellisuus ja se, kuinka rikkaasti puhuja kommunikoi.

Halme (2011,90) korostaa, että kielen opetuksessa kaikki kielen osa-alueet on huomioitava tasapuolisesti. Hänen mukaansa tyypillistä on, että opetuksessa keskitytään enemmän sanaston, etenkin substantiivien, ja puhumisen harjoitteluun. Kivijärvi (2011, 255 – 256) jatkaa aiheesta kirjoittamalla, ettei pienille lapsille tietoisesti opeteta suomen kielen rakenteita ja kielioppia. Niiden on tarkoitus välittyä lapselle toiminnassa ja vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa.

4.2 Kielellinen tietoisuus

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kykyä tarkastella kieltä kohteena, arvioida sitä ja tehdä siitä päätelmiä (Alanen 2006a, 11). Kielellisellä tietoisuudella on tärkeä merkitys lapsen myöhemmälle kielen kehittymiselle (Nurmilaakso 2011, 33). Kielellisen tietoisuuden kehityksen herkkyyysvaihe on varsin pitkä: syntymästä noin kymmenenvuotiaaksi. Runsainta kehitystä tapahtuu viisi-kuusivuotiaalla vaikkakin kehityksessä on paljon yksilöllisiä eroja. (Hakamo 2011, 58.)

Kielellinen tietoisuus jaetaan eri osioihin. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta äänteistä. Lapsi ymmärtää sanojen muodostuvan äänteistä ja ennen kaikkea osaa yhdistää äänteistä sanoja. (Nurmilaakso 2010, 34.) Fonologista osaamista tarvitaan esimerkiksi muutettaessa kirjaimia äänteiksi tai riimiteltäessä. Lukemaan oppimisen kannalta fonologinen tietoisuus on merkittävässä asemassa. (Hakamo 2011, 55.)

Morfologinen tietoisuus on tietoisuutta sanoista, toisin sanoen kielen sanaston ja muodon ymmärtämistä (Nurmilaakso 2010, 34). Morfologista osaamista vaatii esimerkiksi yhdyssanassa olevien sanojen suhteen ymmärtäminen tai sanan muurahainen oivaltaminen pitkäksi vaikka eläin onkin pieni (Hakamo 2011, 55). Tietoisuus lauseista on syntaktista tietoisuutta; miten lauseet rakentuvat, millainen sanajärjestys kielessä on. Myös puheen rytmi ja melodia kuuluvat syntaktiseen tietoisuuteen. (Nurmilaakso 2010, 34.) Hallitessaan syntaktista osaamista lapsi osaa esimerkiksi muuttaa sanan muotoa lauseen niin vaatiessa (Hakamo 2011, 55).

Semanttinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanojen merkityksestä ja sisällöstä, esimerkiksi sanaryhmien ymmärtäminen tai äänenpainon merkityksen ymmärtäminen. Pragmaattinen tietoisuus on tietoisuutta kielen käyttötavoista. (Nurmilaakso 2010, 35.) Lapsi osaa tilanteesta riippuen käyttää kieltä eri tavoin esimerkiksi vaatia tai kuvailla (Hakamo 2011 55).

Nurmilaakso (2010, 34–35) toteaa, että kielellinen kehitys on sidoksissa lapsen muuhun kognitiiviseen kehitykseen. Hän jatkaa joidenkin kielellisen tietoisuuden osa-alueiden kehittyvän vasta esikouluikäisillä tai sitä vanhemmilla lapsilla. Pienten lasten kielellisen tietoisuuden kehitykselle on tärkeää vuorovaikutus ja erilaisten tekstien, esimerkiksi lorujen ja riimien lukeminen.

4.3 Suomi toisena kielenä opetus

Suomi toisena kielenä (S2) opetus varhaiskasvatuksessa on osa lapsiryhmän toimintaa silloin, kun ryhmässä on lapsia joiden suomen kieli ei ole äidinkielen-tasoista kaikilla kielen osa-alueilla. Opetus on tavoitteellista ja säännöllistä ja sitä toteutetaan lapsen ikätason mukaisesti. (Halme & Vataja 2011, 24–25.) Tavoitteena on kehittää lapsen kielellistä tietoisuutta ja suomen kielen taitoa (Helsingin kaupunki, 2013). Näin lapsi saavuttaa funktionaalisen eli toiminnallisen kaksikielisyyden. Tällöin lapsi ei välttämättä osaa suomenkieltä täydellisesti, mutta riittävästi omiin tarkoituksiinsa nähden. (Nissilä ym. 2009, 36.) Korpi-lahti (2010, 149) listaa asioita, joita lapsen tulisi oppia ensimmäisten vuosien aikana: arjen perussanasto, keskeiset taivutusmuodot ja ajan, paikan sekä määrän oleelliset käsitteet. Vuorovaikutuksen suhteen lapsen tulisi selvittää arjen tutuissa tilanteista kuvien ja kielen avulla.

Toiminnallisuus, arjen vuorovaikutustilanteet, leikki ja lapsilähtöisyys ovat S2-opetuksen lähtökohtia (Helsingin kaupunki, 2013). Aikuisen rooli vuorovaikutuksessa on merkittävä, jotta lapsi kuulee rikasta kieltä ja saa harjoitella puheen tuottamista monipuolisesti. (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2005, 4.) Kielen oppimisen tukeminen lähtee lapselle tärkeästä sanastosta, koska lapsi oppii kieltä tarpeensa mukaan. Lapsilla tärkeä sanasto liittyy leikkiin, ryhmätilanteisiin mukaan pääsemiseen ja arjen tilanteisiin. (Halme 2011, 93.) S2-suunnitelman mukaan suomi toisena kielenä -opetus suunnataan pääsääntöisesti kolme vuotta täyttäneille lapsille. Alle kolmevuotiailla lapsilla S2-opetus tapahtuu integroituna normaaliin leikkiin ja muuhun toimintaan päivän aikana. (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2005, 12.) Ota Koppi-oppaan mukaan (Helsingin kaupunki 2013) S2-opetusta voidaan myös soveltaa nuo-

remmille lapsille. Kivijärvi (2011, 255) korostaa pienten lasten kielen oppimisessa vuorovaikutuksen merkitystä arjen eri tilanteissa.

4.4 Varhaiskasvattaja kielenkehityksen tukijana

Suomalaisessa yhteiskunnassa ja etenkin päiväkodissa lasta kasvatetaan ja kielen oppimista edistetään tietoisesti. Tällaista lähestymistapaa nimitetään lapsikeskeiseksi kielelliseksi sosialisatioksi. Lapsille esimerkiksi nimetään ja sanoitetaan asioita ja tapahtumia, kuvakirjoja luettaessa niistä kysellään asioita, jotka aikuinen todellisuudessa tietää. Kontekstiin liittyvä kielellinen sosialisatio on yleinen joissain toisissa yhteiskunnissa. Silloin kieltä ei tietoisesti opeteta lapselle, vaan lapsen annetaan oppia kieli seuraamalla muita. Lapselta ei kysellä ”itsestään selvyyksiä” vain sellaisia asioita, joita aikuinen ei itse tiedä. Päivähoidon aloittava lapsi voi kokea erilaiset kielelliset sosialisatiot hämmäntävänä. (Arvonen ym. 2010, 32.) Toisaalta alle kolmevuotias lapsi tottuu nopeasti myös päiväkodin tapaan, jossa asioita ratkaistaan kielellisesti kuvaamalla, selittämällä ja kysymällä (Lyytinen 2004, 68).

Banks (2002, 18–19) listaa monikulttuuriseen opetuksen piirteitä. Vaikka hän kirjoittaakin koulusta, voi ajatusta hyödyntää myös päivähoidossa. Maahanmuuttajataustaisten äidinkielen ja kulttuurin arvostaminen ja ottaminen mukaan opetukseen mahdollisuuksien mukaan kuuluvat hänen mukaansa listalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 39) linjataan, että vastuu maahanmuuttajataustaisten lasten äidinkielen opettamisesta on perheillä. Kasvattajat päivähoidossa luovat lapsille mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltä ja rohkaisevat heitä siihen. Halme (2011, 88) antaa esimerkkejä tästä: samankieliset lapset voivat leikkiä yhdessä omalla äidinkielellään tai pienryhmätoimintaa voi suunnitella äidinkielen näkökulmasta.

Kasvattajien ja lasten vuorovaikutus on avainasemassa päivähoidossa. Kasvattaja on aina vastuussa vuorovaikutussuhteen muodostamisesta lasten kanssa, (Stakes 2005, 16.) Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Kasvattajan arvoilla ja asenteilla on suuri merkitys lapsiryh-

mässä. Lasten käyttäytymiseen ja asenteisiin toisiaan kohtaan heijastuvat kasvattajan tiedostamattomasti ja tietoisesti välittyvät arvot. (Eerola-Pennanen 2011, 244.) Jokikokon (2002, 85) mukaan kasvattajalla tulisi olla riittävä interkulttuurinen kompetenssi eli valmiudet vuorovaikutuksen ja toimintaan eri kulttuuritaustaisten henkilöiden kanssa. Kasvattajan asenteet, tietoisuus mahdollisista omista ennakkokäsityksistä ja suhtautuminen sekä herkkyys maahanmuuttajataustaisen lapsen kohtaamiseen vaikuttavat eniten hänen interkulttuuriseen kompetenssiin.

Kasvattajalla on oltava käsitys suomenkielen rakenteista ja säännöistä, jotta hän voi ohjata ja opettaa lasta kielen oppimisessa. Samoin kasvattajan on tunnettava kielitaidon eri osa-alueet. Näin opetusta voidaan suunnata tasapuolisesti kaikille alueille. (Kivijärvi 2011, 255.) Osa-alueisiin liittyen olennaista on myös tiedostaa, että ne kehittyvät usein eri tahdissa (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 40).

Lapsen kielitaidon kehitystä ja tasoa on havainnoitava ja arvioitava (Hakamo 2011, 12). Halme (2010, 90) lisää tähän, että kasvattajan vastuulla on tarjota oppimistilanteita, joissa kaikki alueet voivat kehittyä vahvoiksi. Suni (2008, 117) mukailee Vygotskin teoriaa, jonka mukaan kasvattajan on tunnistettava lapsen kielellinen lähikehityksen vyöhyke. On siis nähtävä, missä asiassa lapsi selviää itsenäisesti ja mikä ei vielä sujuisi tuetustikaan ja suunnattava opetus näiden väliin jäävälle alueelle. Hakamo (2011, 12) antaa tästä konkreettisia esimerkkejä: kasvattajan on tunnistettava lapsen kielellisen kehityksen vaihe ja tuettava kehitystä esimerkiksi laajentamalla sanojen merkitystä tai kysymällä kysymyksiä, jotka lisäävät ymmärrystä.

4.5 Liikunta ja toiminta kielenkehityksen tukena

Vasuun on kirjattu neljä lapselle ominaista tapaa toimia: leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Kieli ja vuorovaikutus ovat näiden toiminnan tapojen pohjalla. Lapsi oppii kieltä toimimalla omilla tavoillaan ja toisaalta kieli mahdollistaa toimimisen. Vasussa koroste-

taan kielen oppimisen merkitystä lapsen tasapainoiselle kehitykselle. (Stakes 2005, 20.) Kasvattajia myös rohkaistaan käyttämään erilaisia opetustyyliä. Liikkumisen ja toiminnan liittäminen oppimiseen nähdään rikastavan lasten oppimisen mahdollisuuksia. (Stakes 2005, 23.)

Suomea toisena kielenään opettelevat lapset hyötyvät liikunnan mukaan ottamisesta toimintaan ja monikanavaisesti tapahtuvasta toiminnasta. Lapset usein motivoituvat, heidän voi olla helpompi keskittyä ja käyttää suomen kieltä. (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2005, 18.) Kivijärvi (2011, 252) näkee liikunnassa ja toiminnassa mahdollisuuden kieltä osaamattomallekin lapselle osallistua ja olla mukana ryhmässä.

Liikunnan ja kielen oppimisen välistä yhteyttä on tutkittu vielä verrattain vähän. Empiirisillä tutkimuksilla ei ole voitu kiistatta osoittaa liikunnan tukevan kielen kehitystä. (Moser & Wenger 2005, 61.) Toisaalta tutkimuksissa on osoitettu, että kielen ja motoriikan kehityksen ongelmat esiintyvät usein yhdessä (Karvonen 2009, 88). Lisäksi kielen toimintatason ja liikunnan välillä on osoitettu olevan yhteys (Moser & Wenger 2005, 61).

Liikuntapainotteisilla interventioilla on saatu myönteisiä tuloksia lasten kielenkehitykseen. Esimerkiksi Karvosen vetämän projektin Tarinan kertojat tulosten mukaan 5-6 -vuotiaat lapset innostuivat kielen oppimisesta liikkumisen ja leikkimisen avulla. (Karvonen 2009, 34.) Tutkimuksen mukaan projektissa mukana olleiden lasten kielellinen tietoisuus kehittyi kontrolliryhmiä paremmin (Karvonen 2009, 33). Projektin aikana siinä mukana olevat päiväkodit toteuttivat muun muassa kielellistä kehitystä tukevia monen aistikanavan kautta tapahtuvia leikkejä ja harjoitteita (Karvonen 2009, 13). Samoin Derri ym. (2010, 178) raportoivat tutkimustuloksistaan, joissa esikouluikäisten lasten kielelliset suoritukset ovat liikuntaintervention avulla parantuneet. Molemmat tutkimus esimerkit ovat esikouluikäisistä lapsista, mutta tulokset ovat verrattavissa myös nuorempiin lapsiin.

4.6 Pienen lapsen ominainen tapa oppia

Varsinkin pienelle lapselle motoriikka on selkeästi yhteydessä muuhun kehitykseen (Karvonen 2009, 85). Pieni lapsi jäsentää ympäristöään aistien avulla ja liikkumalla. Havaintojaan lapsi työstää muun muassa vertailemalla ja pohtimalla syy-seuraussuhteita. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 137–138.) Liikkuminen muokkaa hermostoa ja lapsilla hermoyhteydet on vasta muotoutumassa. Näin ollen liikkuminen kiinnittää uudet tiedot ja kokemukset hermoverkkoon. (Karvonen & Lehtinen 2009, 47.)

Liikkuessaan lapsi saa kokemuksia esimerkiksi siitä, mitä tarkoittaa ylhäällä, alhaalla tai takana jo ennen kuin tuottaa puhetta (Zimmer 2001, 64). Toiminnasta ja asioiden työstämisestä jää vahva muistijälki. Näin asiat on helpompi palauttaa mieleen myöhemmin myös eri asiayhteyksissä. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 137–138.) Zimmerin (2001, 64) mukaan esimerkiksi edellä mainitut tilan hahmotukset muuttuvat käsitteiksi ja sanoiksi lapsen oppiessa kieltä ja työstäessä omia kokemuksiaan. Myös Numminen (2005, 160) korostaa liikunnan merkitystä juuri abstraktien käsitteiden muuttamisessa konkreettisiksi sanoiksi ja käsitteiksi.

Käsitteiden lisäksi lapsi oppii liikunnan avulla värejä, suuntia, määriä ja esimerkiksi koko eroja. Näitä tietoja tarvitaan myöhemmin matematiikan ja kielen opiskelussa. Myöhempää kirjoittamista ja lukemista tukevia asioita ovat silmäkäsikoordinaatio ja rytmillisten rakenteiden tunnistaminen, joita opitaan liikunnan avulla. (Huisman & Nissinen 2005, 32–33.)

4.7 Aistikanavat oppimisessa

Lapset käyttävät tiedon vastaanottamiseen eri aistikanavia; näköaistia, kuuloaistia sekä tunto- ja liikeaistia. Oppimisympäristöä ja oppimistilanteita suunniteltaessa aistikanavien käyttö on yksi huomioon otettavista seikoista. Lapsella on hänelle ominainen biologisista tekijöistä ja aiemmista kokemuksista muotoutunut oppimistyyli. (Huisman & Nissinen 2005, 41.) Oppimistyyli määrittää, millä

aistilla lapsen on helpoin ottaa tietoa vastaan ja miten lapsi tätä tietoa käsittelee. Oppimistyylin kehitys on sidoksissa lapsen muuhun kehitykseen. (Huisman & Nissinen 2005, 37–38.)

Visuaalinen oppija hyötyy toisen mallin seuraamisesta ja kuvien katsomisesta. Auditiivinen oppija taas pystyy helposti hyödyntämään sanallisia ohjeita, rytmiä ja ääniä. Kinesteettinen oppija hahmottaa asioita sen mukaan, miltä ne tuntuvat. Hän pyrkii esimerkiksi vertaamaan erilaisia liikkeitä toisiinsa. (Huisman & Nissinen 2005, 41.) Lapsen vahvimman vastaanottokanavan kautta tapahtuva toiminta helpottaa keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, jolloin myös oppiminen on helpompaa. (Huisman & Nissinen 2005, 38).

Pienten lasten vahvimmasta aistikanavasta on toisistaan eroavia käsityksiä. Numminen (2005, 86) kuvaa alle kolmevuotiaan lapsen käyttävän usein kaikkia aisteja samanaikaisesti hahmottaessaan ympäristöään. Karvonen (2009, 85) korostaa liikkeen kautta oppimista, koska katsoo kinesteettisen aistin olevan lapsen vahvimpia aisteja. Myös Huisman & Nissinen (2005, 37–38) näkevät taktiilis-kinesteettinen kanavan vahvana oppimiskanava. Heidän mukaansa heikoin kanava tiedon vastaanottamiseen pienillä lapsilla on auditiivinen kanava.

Laasonen (2005, 143) kuvaa kokonaisvaltaista opetusmenetelmää, Sherborne-menetelmää. Menetelmän mukaisesti aisteilla on suuri merkitys oppimisessa. Tilaa ja siihen liittyviä käsitteitä opitaan luonnollisesti liikkumalla tilassa eri suuntiin eri tavoin. Suhdetta tilaan tai esineisiin voidaan hahmottaa tekemällä jonoja, rinkejä tai esimerkiksi tunneleita osallistuvista lapsista ja liikkumalla näiden rakennelmien yli, ali tai esimerkiksi ympäri. Samalla opitaan käsitteitä kuten ylhäällä ja alhaalla. Huisman & Nissinen (2005, 37) näkevät eri aistikanavien huomioimisen toiminnassa ja opetuksessa auttavan lasta jäsentämään uutta asiaa. Heidän mukaansa kinesteettisen ja taktillisen kanavan käyttö visuaalisen ja auditiivisen rinnalla tuo lapselle konkreettisen kokemuksen, joka helpottaa ymmärtämistä.

5 OPINNÄYTETYÖN KEHITTÄMISTEHTÄVÄN PROSESSI

Seuraavassa kuvaan opinnäytetyöni prosessia kielen harjoitusten kokoamisen, Monikuverkoston esityksen ja artikkelin kirjoittamisen osalta. Aikataulullisesti kokosin ja testasin esimerkkejä yhtä aikaa teoriaosuuden kirjoittamisen kanssa. Samaan aikaan havainnoin ryhmäni lapsia kielen kehityksen osalta ja heidän reaktioitaan tehdessämme harjoitteita. Näiden havaintojen pohjalta muokkasin harjoitteita tarvittaessa. Valmistelin Monikuverkoston esityksen ja kirjoitin artikkelin saatuaani teoriaosuuden ja esimerkit valmiiksi.

5.1 Esimerkit kielenkehityksen tukemiseen

Tavoitteenani esimerkkien kokoamiselle oli omassa työssäni kehittyminen. Työskentelen päiväkodissa ja ryhmässä, jossa on paljon suomea toisena kielellään puhuvia lapsia. Halusin saada itselleni välineitä tukea heidän kielen kehitystään monipuolisesti ja erilaiset oppimistyyli huomioon ottaen. Liikkuminen on lapselle luontainen tapa oppia ja olla yhteydessä ympäristöönsä (Stakes 2005,20). Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa kehoitetaan kasvattajia huolehtimaan siitä, että erityisesti pienet lapset saavat monipuolisesti käyttää eri aistikanavia tiedon vastaanottamiseen ja työstämiseen (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön oppaita 2005:17, 15). Näiden suuntaviivojen avulla rajasin kielen kehittymiseen tähtäävät harjoitteet liikkumisen ja toiminnan ympärille. Liitteessä 1 esitetyt esimerkit kielen kehityksen tukemisesta on jaoteltu sanaston, puheen ymmärtämisen ja tuottamisen harjoituksiin mukaillen kämmenmallin kielen osa-alueita (Nissilä ym. 2006, 41). Lisäksi mukana on yksi esimerkki liikuntatuokiosta.

5.1.1 Suunnittelu

Osan esimerkeistä olen poiminut varhaiskasvatusalan kirjallisuudesta, näistä osaa olen muokannut pienille lapsille sopivaksi. Osan esimerkeistä olen itse

kehitetty teoriakirjallisuuden avulla. Pari esimerkkiä on tullut suoraan lapsilta, joiden kanssa olen harjoitteita tehnyt. Lisäksi muutamat esimerkkien leikeistä tai toiminnoista ovat jo käytössä päiväkodissa. Prosessin aikana huomasin, että usein tutut, päiväkodissa jo käytössä olevat toiminnan tavat, pelit ja leikit ovat oivallisia tapoja harjoittaa kielitaitoa. Kasvattaja voi pohtia päivän toimintoja kielen kehityksen kannalta. Pienillä muutoksilla ja kielen nostamisella tekemisen keskiöön kielen kehityksen tuki moninkertaistuu.

Suunnitteluvaiheessa pohdin lähtökohtaisesti oman lapsiryhmäni tarpeita kielen kehityksen tueksi. Ryhmässä on lapsia, jotka eivät vielä osaa montakaan sanaa suomea sekä lapsia, jotka ovat olleet päiväkodissa jo kaksi toimintakautta ja osaavat näin sujuvasti päivittäisessä toiminnassa käytettävän kielen. Esimerkkejä on tästä syystä sekä kielen kehityksen alkuvaiheen että syvemmän kielitaidon tukemiseen.

Tutustuessani teoriakirjallisuuteen pohdin päiväkotien S2-opetuksen kohdistettua kritiikkiä liiasta sanastoon painottumisesta (Halme 2011,90). Mielestäni sanaston hallinta on lapselle tärkeää. Lapsi tarvitsee sanastoa päästäkseen mukaan leikkiin ja viedäkseen leikkiä eteenpäin, ymmärtääkseen päivän tapahtumia, kertoakseen tunteistaan tai jutellakseen. Tämä tuli hyvin selkeästi esille, kun ryhmässäni aloitti uusia lapsia, jotka eivät osanneet lainkaan suomea. Koostumistani esimerkeistä moni painottuu sanaston opetteluun ja hallintaan.

Samalla, kun harjoitellaan sanastoa, harjoitellaan myös puheen tuottamista ja ymmärtämistä. Sanaston harjoitteluun voi myös yhdistää esimerkiksi rytmiä tai riimejä, jotka osaltaan kehittävät kielellistä tietoisuutta.

5.1.2 Toteutus

Harjoituksia olen tehnyt lapsiryhmäni kanssa osana normaalia viikko- ja päivärytmiä. Joitain harjoituksia olemme tehneet säännöllisesti, esimerkiksi liikuntatuokio ja toisia taas satunnaisesti, esimerkiksi Seuraa johtajaa leikki ulkona. Kaikki lapset eivät ole osallistuneet kaikkiin samoihin harjoitteisiin johtuen lasten ikäjakaumasta (1 – 3 – vuotta) ja eroista kielitaidossa.

Tehdessäni harjoitteita lasten kanssa huomasin lähikehityksen vyöhykkeen merkityksen konkreettisesti. Muun muassa Halme (2011, 98) kirjoittaa siitä, että kasvattajan on havaittava lapsen senhetkinen kehityksen taso ja muokattava oppimisympäristöä, jotta se olisi motivoiva ja innostaisi lasta oppimaan. Harjoiteltuamme tiettyä sanastoa samalla harjoitteella oppivat lapset sanaston. Tämän jälkeen leikki ei ollut heille enää kiinnostava. Kasvattajan on siis havainnointava lasten reaktioita ja kiinnostusta tarkkaan. Pelejä ja leikkejä, joilla tuetaan kielen oppimista pitää vaihdella ja vaikeuttaa lasten kehityksen myötä.

Toisaalta huomasin lapsien usein haluavan toistaa samoja leikkejä, loruja tai pelejä. Tämän lisäksi lapset saattavat esittää omia versioita tutuista leikeistä ja muuttaa niistä joitain osioita. Mielestäni lasten ideat kannattaa ottaa huomioon ja muuttaa tekemistä heidän mukaansa, näin tekeminen pysyy kiinnostavana lapsille. Pienet eleet voivat olla merkittäviä, koska lapsilla ei vielä välttämättä ole kielitaitoa tai osaamista muuten kertoa mielipiteitään.

Toiminnalliset lorupussihetket olivat lasten mielestä mukavia. Esimerkiksi odotteluhetket olivat mieluisia kun jokainen saa välillä liikkua etsimään tiettyä esinettä tai väriä. Huomasin, että perinteisen lorupussihetken yksi kasvattaja voi vetää isommallekin ryhmälle. Toiminnallisessa hetkessä on ryhmäkoon oltava pienempi tai mukana on oltava toinenkin kasvattaja, jotta tilanne pysyy rauhallisena ja hyvin organisoituna.

Monilla erilaisilla leikeillä voi harjoitella sanastoa. Ensin otin eri leikkeihin eri sanastot; musiikin kanssa eläimiä, lorupussiin värejä ja hyppimistehtävään vaatteita. Nopeasti huomasin, että varsinkin kieltä hyvin vähän osaaville lapsille, leikit olivat selkeämmät, kun kaikissa oli sama sanasto. Yhtä aikaa ei myöskään kannata ottaa liian montaa uutta leikkiä ohjelmistoon, jotta lapset saavat rauhassa sisäistää jo käytössä olevat.

Ryhmän lapset innostuivat tavujen taputtamisesta ja kävelemisestä. Nykyään he monesti oma-aloitteisesti taputtavat pitkät sanat. Samoin lorut, joissa taputetaan tiettyjen sanojen kohdalla, ovat olleet lapsista hauskoja. Lapset ovat myös

lisänneet samanlaisia taputuksia lauluun. Pitkien sanojen lausuminen näyttää selkeästi olevan helpompaa, kun tavut rytmillisesti taputetaan.

Liikuntatuokio-esimerkkiä suunnitellessani otin huomioon Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset: päiväkodeissa tulee olla suunnitelmallisia liikuntatuokioita, joiden avulla harjoitellaan motoristen taitojen lisäksi muita taitoja, esimerkiksi vuorovaikutustaitoja. Liikuntatuokioita voi suunnitella myös kielen kehityksen tukemisesta käsin. Liikuntatuokiolla voidaan harjoitella luontevasti käsitteitä, niiden ymmärtämistä ja tuottamista. (Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17,18.) Mikäli tällainen liikuntatuokio on viikon ainoa ohjatun liikunnan hetki, on siinä mielestäni otettava vahvasti huomioon myös motorisen kehityksen tavoitteet.

Alkuun liikuntatuokioon voi valita kahdesta neljään käsitettä. Huomasin, että varsinkin kieltä vähän osaaville liikuntatuokiosta tuli sekava, kun mukana oli enemmän käsitteitä. Siksi päädyin vain muutamaan käsitteeseen kerralla. Koin johdonmukaiseksi ottaa parilliset käsitteet aina pareina, esimerkiksi edessä - takana, ylös - alas, ensin – sitten. Uudet sanat tarvitsevat yli kuusikymmentä toistoa, jotta ne jäävät muistiin ja tulevat aktiiviseen käyttöön (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2005, 12). Siksi samoja käsitteitä on hyvä toistaa muutaman ohjauskerran ajan. Lapset oppivat ensin ymmärtämään käsitteet ja tuottavat niitä itse vasta myöhemmin (Halme 2011, 92). Ensimmäisillä kerroilla lasten ei siis tarvitse vielä tuottaa sanoja.

Huomasin, että alle kolmevuotiaiden ryhmäkooksi 3-4 lasta on sopiva. Tällöin kasvattaja ehtii ohjata ja havainnoida kaikkia lapsia. Ryhmän toiminta yhdessä on sujuvampaa, mikäli lasten suomenkielen taso ja motoriset taidot ovat lähellä toisiaan. Kolmea ikävuotta lähestyvät ja sitä vanhemmat lapset hyötyvän eniten liikuntatuokioista, joissa tehostetusti opetellaan myös kieltä. Esimerkiksi harjoiteltaessa käsitettä ”ylös” kiipeämällä ylös penkkien päälle on kiipeäminen itsessään motorisena suoritteena haastavaa pienemmille lapsille. Heillä ei samanaikaisesti välttämättä riitä enää huomiokykyä uuden käsitteen sisäistämiseen. (Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17,26.) Toisaalta samoja käsitteitä

voi toistaa pienemmillä lapsilla useammilla liikuntatuokioilla, jolloin sekä motoriset että kielelliset taidot kehittyvät.

5.2 Monikuverkosto

Tavoitteenani oli jakaa kokoamiani esimerkkejä kielen kehityksen tukemisesta toiminnan ja liikunnan avulla varhaiskasvatusalueellemme. Tarkoitukseni oli, etteivät ideat jäisi vain omalle työpaikalleni, vaan niitä voisi käyttää laajemminkin varhaiskasvatusalueellamme. Toteutuksen aloitin ottamalla syksyllä 2012 yhteyttä varhaiskasvatusalueemme kiertävään S2-lastentarhaopettajaan. Hän suhtautui hankkeeseeni kannustavasti ja sovimme, että voin esitellä esimerkkejäni keväälle 2013 Monikuverkosto tapaamisessa.

Esityksessäni pohjustin esimerkkejä kertomalla pääpiirteitä lasten toisen kielen oppimisesta päiväkodissa sekä kielen osa-alueista pohjautuen opinnäytetyöni teoriaosuuteen. Esimerkit jaettiin kirjallisena Monikuverkostoon osallistuneille. Tämän lisäksi esimerkit on lisätty varhaiskasvatusalueemme yhteiselle verkkosivustolle. Näin jokainen päiväkodin kasvattaja voi halutessaan tutustua niihin ja ottaa käyttöön. Sain esimerkeistä myönteistä palautetta kollegoiltani, mutta en ole vielä ehtinyt kuulla, onko niitä käytetty lapsiryhmien kanssa.

5.3 Artikkelit Kasvattaja lehteen

Tavoitteenani oli jakaa tietoa lasten toisen kielen oppimisen vaiheista ja kasvattajan roolista tässä kehityksessä. Toisaalta tavoitteenani oli kirjoittaa niin hyvä artikkeli, että se hyväksytään julkaistavaksi lehteen.

Artikkelin aiheen teoriaosuudesta valitsin poimimalla tekstistä ehyen kokonaisuuden. Ajattelin toisen kielen kehityksen vaiheiden ja lähikehityksen huomiomisen kehityksen tukemisessa olevan keskeisiä sekä kiinnostavia aiheita. Tieteellisissä julkaisuissa tuodaan esille tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Laajan esityksen jälkeen aihetta tarkennetaan ja lopulta osoitetaan kyseessä ole-

van tutkimuksen merkitys aiheella (Kniivilä, Lindblom - Yläanne, Mäntynen 2007, 70.) Itse toimin samaan tapaan. Kirjoitettuani opinnäytetyöni teoriaosuuden tiivistin siitä valitsemani aiheen keskeisimmät ajatukset ja kirjoitin artikkelin niistä.

Kniivilä ym. (2007, 157) kuvaavat tieteellistä tekstiä sujuvaksi ja hyvän kirjakielen mukaiseksi. Lisäksi tekstin tulisi olla omalle tieteenalalleen ominaista. Artikkelia kirjoittaessani pyrin kirjoittamaan sujuvaa, mutta tietoisesti rennompaa tekstiä, kuin opinnäytetyössäni. Suunnitellessani artikkelia tutustuin lehden aikaisempiin numeroihin tarkkaillen artikkelien aiheita ja kirjoitustyyliä. Lehti ei ole tieteellinen julkaisu, mikä vaikuttaa sisältöön ja kirjoitustyyliin.

Pohdin myös lehden lukijakuntaa. Lukijoina on sekä opiskelijoita että ammattilaisia valtakunnallisesti. Kaikki eivät ole tekemisissä maahanmuuttaja taustaisten lasten kanssa, toisaalta joillekin asia saattaa olla hyvin tuttua. Artikkelissani en käsitellyt aihetta ainoastaan alle kolmevuotiaiden lasten näkökulmasta. Ajattelin tekstin näin olevan kiinnostava laajemmin lukijoille. Pyrin kirjoittamaan innostavasti ja mielenkiintoisesti. Halusin, että tekstistä välittyisi myönteinen ajattelu kasvattajan moniin mahdollisuuksiin tukea lasten toisen kielen oppimista.

6 POHDINTA

Opinnäytetyön prosessi on ollut rikastuttava kokemus. Olen kirjallisuuden kautta perehtynyt lasten kielen oppimiseen, kieleen monesta eri näkökulmasta, liikkeen merkitykseen oppimisessa sekä aisteihin oppimiskanavina. Uuden tiedon työstäminen kirjoittamisen kautta on ollut itsessään oppimisprosessi. On ollut antoisaa peilata lukemaani teorial tietoa suoraan omaan työhöni ja nähdä miten teoreettisesti kuvatut asiat ilmenevät käytännössä. Olen saanut työssäni esimerkiksi seurata toisen kielen oppimisen vaiheita. Oppimaani tietoa olen voinut heti hyödyntää työssäni. Olen esimerkiksi osannut perustellusti kannustaa vanhempia käyttämään omaa äidinkieltään lastensa kanssa.

6.1 Huomioita kielenkehityksen tukemisesta päiväkodissa

Kiinnittäessäni opinnäytetyön myötä erityistä huomiota kielenkehitykseen olen huomannut, että kielitaidottomille tai alkeiskielitaidon omaaville lapsille päiväkodin arki voi olla rankkaa. He joutuvat pinnistelemaan osaamisensa rajoilla kielen suhteen ja samalla keskittymään kulloiseenkin tekemiseen. Toiminnan ja liikumisen hetket antavat heille mahdollisuuden olla mukana vuorovaikutuksessa täysivaltaisina ryhmän jäseninä, vaikka suomenkieli ei vielä suju. Kun näihin hetkiin yhdistetään suunnitellusti kielen oppiminen, ovat hetket arvokkaita.

Toiminnan ja liikunnan huomioiminen kielen kehityksen tukena eivät syrjäytä muita tapoja tukea oppimista. Kuten jo aiemmin olen maininnut, vuorovaikutus on kielen oppimisen perusta. Kasvattajan rooli tässä on merkittävä: hän on vastuullinen aloitteiden tekemisessä ja monipuolisen kielimallin tarjoamisesta lapsille. Musiikki, kuvat, lukeminen, lorut ja leikki ovat myös tärkeitä välineitä kielen kehityksen tukemisessa. Varsinkin kuvat ovat usein tärkeitä ymmärtämisen apuvälineitä. Liikunnan ja toiminnan liittäminen mukaan kielen oppimiseen rikastuttaa oppimismahdollisuuksia.

Pienten lasten kanssa kieltä harjoitellaan päiväkodissa pitkin päivää, pääasiassa jokapäiväisten rutiinien avulla. Näin ollen samoja asioita kannattaa harjoitella

monella eri tavalla, eri yhteyksissä, jotta kaikilla lapsilla on mahdollisuus saada kokemus itselleen vahvimman aistikanavan kautta. Esimerkiksi liikuntatuokiossa harjoiteltuja käsitteitä on hyvä käydä läpi eri tavoin päivän muun toiminnan yhteydessä.

Kieltä voidaan harjoitella sisällä ja ulkona. Perinteisesti ajatellaan helposti, että ulkoilu päiväkodissa on vapaan leikin aikaa. Toki vapaalle leikille kuuluu antaa runsaasti aikaa ja mahdollisuuksia. Tämän lisäksi ulkona voidaan kuitenkin keskittyä myös kieleen. Ulkona on tilaa liikkua laajasti ja eri tavoin, myös ääntä voi käyttää erilailla kuin sisällä.

Pienet lapset eivät miellä kielen oppimista varten suunniteltua peliä tai loruleikkiä oppimistilanteeksi vaan leikiksi. Näin asian tulee ollakin, suunnitelmallisuus ja päämäärätietoisuus kielen kehityksessä ovat kasvattajan ajatuksissa. Kieli kehittyy parhaiten, kun lasten lähikehityksen vyöhykkeet ja oppimistavat huomioidaan suunnittelussa. Yhtälailla tärkeää on kannustava ja myönteinen ilmapiiri sekä iloinen tekemisen meininki.

6.2 Eettinen näkökulma

Diakin oppaassa Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä (2010, 11) kuvataan opinnäytetyön eettisen otteen näkyvän työn aiheen valinnasta alkaen. Tässä opinnäytetyössä eettisyys on otettu huomioon työn alusta saakka: työn lähtökohta on lapsen ja lapsuuden kunnioitus. Lapselle ominaisen tavan oppia liikkumalla nostaminen keskeiselle sijalle on osaltaan lapsen näkökulman huomioimista. Samoin työssä korostetaan lapsen äidinkielen merkitystä, jonka näen eettisenä kysymyksenä.

Olen tehnyt opinnäytetööhön liittyviä havaintoja ja testannut kokoamiani esimerkkejä käytännössä työpaikallani. Esimieheni ja muu työyhteisö ovat olleet tietoisia opinnäytetöni prosessista ja työllä on heidän hyväksyntänsä. Kuula (2006,81) kirjoittaa yksityisyydensuojasta tutkimusaineiston yhteydessä. Olen pitänyt nimettömyyttä ja luottamuksellisuutta tärkeinä. Tämä on otettu huomioon

siinä, ettei työpaikkani nimi tule tekstissä ilmi. Myöskään siellä päivähoidossa olevia lapsia ei voi tunnistaa tekstin perusteella. Pienten lasten osallistuessa tutkimukseen on siihen pyydettävä lupa lasten huoltajilta (Nieminen 2010, 33). Käyttämäni leikit ja harjoitteet ovat olleet osa normaalia päiväkotipäivää, eikä työssäni ole kuvattu yksittäisten lasten reaktioita tai kokemuksia. Näistä syistä johtuen en ole pyytänyt lasten vanhemmilta erillistä lupaa osallistua harjoitteisiin. Vanhemmille on kuitenkin aina kerrottu, mitä lapset ovat päivän aikana tehneet ja miten kieltä on harjoiteltu.

Teoriaosuudessa eettinen näkökulma tulee esiin siinä, että olen käyttänyt ajan-kohtaista ja relevanttia lähdekirjallisuutta. Olen myös pyrkinyt kriittisesti lukemaan lähdekirjallisuutta ja näin tekemään lähdekritiikkiä. Aiemmassa opinnäytetyössäni vuonna 1999 kirjoitin aisteista ja liikkumisesta. Tässä työssä en käyttänyt samoja lähteitä, koska aihetta on sittemmin tutkittu lisää ja siitä on kirjoitettu uusia teoksia. Opinnäytetyöni julkistamisessa koen myös toimivani eettisesti. Jaan tietoa oppimastani työyhteisölleni ja laajemminkin Monikuverkoston ja lehtiartikkelin muodossa.

6.3 Ammatillisen osaamisen kehittyminen

Opinnäytetyö prosessin aikana olen oppinut suunnitelmallisuutta ja tehokasta ajankäyttöä. Prosessin alussa laadin suunnitelman ja aikataulun aineiston hankinnalle, kirjoittamiselle ja kehittämistehtävän toteuttamiselle. Suunnitelman noudattaminen selkeytti työskentelyäni ja sen avulla sain työn ajallaan valmiiksi. Toisaalta opin myös sietämään keskeneräisyyttä. Asioiden työstäminen pohtien ja kirjoittaen on vienyt aikansa.

Tekstin kirjoittaminen ja työstäminen on ollut iso oppimiskokemus. Alkuun kirjoittaminen tuntui vaikealta ja vieraalta. Prosessin myötä kuva itsestäni kirjoittajana on kuitenkin muuttunut. Nyt huomaa paikoin jopa nauttivani kirjoittamisesta. Palautteen vastaanottaminen omasta tekstistä ei ole aina ollut helppoa. Palaute on kuitenkin auttanut tarkastelemaan tekstiä objektiivisesti ja näkemään työstämisen kohdat.

Sosiaalialan kompetensseissa on määritelty sosionomin osaamista työn eri osa-alueilla (Sosiaaliportti 2010). Näitä kompetensseja voi verrata myös opinnäytetyöhön. Kompetenssien mukaan opiskelijan tulisi kehittää omaa osaamistaan suhteessa eettisyyteen, asiakastyöhön, palvelujärjestelmään, kriittiseen ja osallistavaan yhteiskuntatoimimiseen, tutkimukselliseen kehittämiseen ja johtamiseen.

Omassa opinnäytetyöprosessissani näen yhtymäkohtia kaikkiin osa-alueisiin. Koen myös kehittyneeni prosessin aikana. Eettinen osaaminen tulee esille esimerkiksi siinä, miten otan jokaisen lapsen huomioon yksilönä, mutta tasa-arvoisesti. Lapset ovat eri vaiheissa kielen kehityksessä ja tarvitsevat erilaista tukea oppimisessa. Lisäksi jokaisella lapsella on oma tapa oppia. Tasa-arvon näkökulmasta riittävän hyvän suomenkielen mahdollistaminen lapsille on eettistä toimintaa. Kielitaidon avulla he ovat myöhemmin tasavertaisia oppijoita koulussa ja vuorovaikutuksessa vertaissuhteissa.

Asiakastyön osaamiseen liittyy esimerkiksi interkulttuurinen kompetenssi. Opinnäytetyön aikana pohdin omia arvojani ja ihmiskäsitystäni erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kohtaamisen näkökulmasta. Asiakastyön osaamiseen lukeutuu myös lasten kielen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ja tuen tähtääminen siihen.

Palvelujärjestelmän osaamistani kehitin esimerkiksi tutustumalla lasten kielen kehitykseen. Osaan nyt tarvittaessa ohjata lapsen neuvolaan saamaan apua kielen kehityksen ongelmista. Toisaalta tiedän, mitä voin itse tehdä kielen kehityksen tueksi ja näin ennaltaehkäisevästi auttaa oppimista. Lisäksi sain selkeän kuvan S2-opetuksesta Helsingissä ja sen eri toimijoista.

Opinnäytetyön yhteydessä tuli eteen itselleni täysin uusi asia: artikkelin kirjoittaminen alan lehteen. Koen tämän olevan osallistavaa yhteiskuntaosaamista. Artikkelin myötä jaan osaamistani muille tärkeäksi kokemastani aiheesta. Tutkimuksellinen kehittämisosaamiseni kehittyi opinnäytetyön kirjoittamisen kautta. Työn lähtökohtana oli kerätä teoriaan pohjaavia käytännössä toimivia esimerk-

kejä kielen kehityksen tukemisesta. Perehdyin olemassa olevaan kirjallisuuteen ja muokkasin teoriasta käytäntöön sopivia harjoitteita. Johtamisen osaamisen näkökulmasta olen osaltani lisännyt koko työyhteisöni osaamista kielen kehityksestä ja kehityksen tukemisesta.

Ammatilliselle osaamiselleni opinnäytetyöprosessi on ollut merkittävä. Asioiden tarkastelu monesta näkökulmasta, alan kirjallisuuteen perehtyminen ja teorian työstäminen käytäntöön ovat esimerkkejä, jotka varmasti ovat osa työskentelytapaa jatkossakin. Jatkossa kielenkehityksen tukemista voisi pohtia ja tutkia muiden lapselle ominaisten toiminnan tapojen kautta. Leikkiminen, taiteellinen tekeminen ja kokeileminen sekä tutkiminen antavat lukemattomia mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Myös lasten mielipiteitä harjoituksista olisi mielenkiintoista tutkia. Tätä voisi selvittää esimerkiksi videoimalla harjoituksia ja havainnoimalla sitten lasten osallisuutta ja kielenkehitystä tallenteiden avulla.

LÄHTEET

- Alanen, Riikka 2006 a. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–36.
- Alanen, Riikka 2006 b. Birds in the sky. Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen tilanteisina ilmiöinä. Teoksessa Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: soveltavan kielentutkimuksen keskus, 185–222.
- Arvonen, Anu; Katva, Liisa & Nurminen Anne 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Banks, James 2002. An introduction to multicultural education. Boston: Allyn & Bacon.
- Derri, Vassiliki; Kourtessis, Thomas; Goti-Douma, Efthimia & Kyrgiridis, Pavlos 2010. Physical Education and Language Integration: Effects on Oral and Written Speech of Pre-school Children. *Physical Educator* 67 (4), 178–186. Viitattu 10.3.2013.
- Eerola-Pennanen, Paula 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–245.
- Hakamo, Maija-Leena 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Halme, Katjamaria & Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino, 86–101.
- Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

- Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2005: 12. Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma. Viitattu 26.11.2012.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01/05_12_ph.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01
- Helsingin kaupunki 2013. Ota koppi-ohjelma. Viitattu 18.2.2013.
<http://www.otakoppi-ohjelma.fi/ota-koppi-ohjelma/1-%E2%80%93monikulttuurisuus-helsingin-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa>
- Huisman, Tuulamarja & Nissinen Anu 2005. Oppiminen, oppimistyyliä ja liikunta. Teoksessa Pauli Rintala, Timo Ahonen, Marja Cantell & Anu Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Jansson-Verkasalo, Eira & Guttorm, Tomi 2010. Varhainen kielellinen kehitys ja sen ennusmerkit. Teoksessa Pirjo Korpilahti, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) Kieli ja aivot. Turku: Turun yliopisto, 182–188.
- Jokikokko, Katri 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdattessa. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Marja-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Oulun University Press. Viitattu 14.11.2012. Saatavissa myös www-muodossa
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>
- Karvonen, Pirkko & Lehtinen Taisto, 2009. Yhdessä. Leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- Karvonen, Pirkko 2009. Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- Kivijärvi, Taru 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Kniivilä, Sonja; Lindblom-Ylänne, Sari & Mäntynen, Anne 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä 2010. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

- Korpilahti, Pirjo 2010. Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa Pirjo Korpilahti; Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) *Kieli ja aivot*. Turku: Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 146–151.
- Kuula, Arja 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laasonen, Kaisu 2005. Liikkumisen iloa Sherborne menetelmällä. Teoksessa Pauli Rintala, Timo Ahonen, Marja Cantell & Anu Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–154.
- Lyytinen, Paula 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–68.
- Moser, Thomas & Wenger Jorun 2005. Kieli ja liike: liikunnan mahdollisuudet kielen kehityksen tukemisessa. Teoksessa Pauli Rintala, Timo Ahonen, Marja Cantell & Anu Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47 – 72.
- Nieminen, Liisa 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö & Kaisa Vehkalahti (toim.) Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25-42.
- Nissilä, Leena; Martin, Maisa; Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006. *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, Leena; Vaarala, Heidi; Pitkänen, Kristiina & Dufva Mia 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, Pirkko 2005. *Avaa ovi lapsen maailmaan*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Nurmilaakso, Marja 2010. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna Leena Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino, 31–41.

- Opetushallitus 2009. Oma kieli – oma mieli. Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen. Viitattu 12.11.2012.
http://www.oph.fi/download/121981_oma_kieli_oma_mieli_2009.pdf
- Pönkkö, Anneli & Sääkslahti, Arja 2011. Liikkuva Lapsi. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–150.
- Santamäki Elina & Tuovinen Mari 1999. ”Katso Otto osaa!”-Kehonhahmotusta ja vuorovaikutusta tukevan liikuntaohjelman kehittäminen autistisille lapsille. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset .
- Sosiaaliportti 2010. Sosionomi (AMK)-tutkinto. Viitattu 5.3.2013.
http://www.sosiaaliportti.fi/fi-fi/sosiaalianamkverkosto/sosiaiala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/ects_kompetenssit/
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Stolt, Suvi 2010. Leksikaalinen kehitys. Teoksessa Pirjo Korpilahti, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) Kieli ja aivot. Turku: Turun yliopisto, 204–210.
- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Zimmer, Renate 2001. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Helsinki: LK-Kirjat.

LIITE 1: Esimerkkejä alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten toisen kielen oppimisen tukemisesta liikkumisen ja toiminnan avulla

Sanasto

Lattialle laitetaan isoon ympyrään opeteltavaa sanastoa kuvaavia kuvia, esimerkiksi vaatteita, värejä tai leluja. Lapset kiertävät kuvia musiikin soidessa. Musiikin loputtua he pysähtyvät jonkin kuvan kohdalle. Vuorollaan jokainen sanoo ääneen, minkä kuvan kohdalla hän on. Sanat voidaan sanoa myös yhdessä. Liikkumistapoja voidaan varioida; esimerkiksi kävellään tai kontataan.

Lorupussiin laitetaan valokuvia tai piirrettyjä kuvia erilaisista liikkeistä, esimerkiksi hyppy, kyykky tai konttaaminen. Lapset nostavat vuorollaan kuvan pussista ja tekevät liikkeen. Samalla sanotaan liikkeen nimi ääneen. Muut lapset voivat matkia liikettä.

Pussiin tai laatikkoon laitetaan värillisiä kortteja. Lapset nostavat vuorollaan kortin ja etsivät sen jälkeen samanvärisen esineen huoneesta. Värit sanotaan yhdessä ääneen. Pussiin voi laittaa myös kuvia muusta opeteltavasta sanastosta, esimerkiksi leluista tai vaatteista ja lapset hakevat vuorollaan kuvan lelun tai vaateen.

Kartongista leikatut jalanjäljet kiinnitetään kontaktimuovilla lattiaan. Askelten jälkeen merkitään lattiaan viiva ja sen perään kiinnitetään kontaktimuovilla kuvia käsitteistä, joita harjoitellaan, esimerkiksi värejä, vaatteita, tai eläimiä. Lapset voivat hyppiä jalanjälkiä pitkin, pysähtyä viivalle ja hypätä sitten pyydettyyn tai itse valitsemaansa kuvaan.

Liikuntatuokiossa (viimeinen esimerkki) käytetyistä valokuvista otetaan tuplako-piot ja niistä tehdään muistipeli. Saadessaan parin lapsi voi tehdä kuvassa olevan liikkeen esimerkiksi hypätä ylös. Kuvan liikkeet myös sanotaan ääneen.

Lattiaan tehdään maalarinteipillä portaiden kuvio tai liukumäen kaltainen kalteva viiva. Lapset voivat tässä harjoitella käsitteitä ylös ja alas kulkemalla teippiä ylös ja alas. Samat kuvio voi tehdä myös esimerkiksi pöydän pintaan. Tällöin lapset

voivat sormella tai pienellä lelulla liikkua kuviossa. Teipillä voi laittaa myös merkit seinään ylös ja alas ja lapset voivat hypätä ylös ja kyykistyä alas.

Seuraa johtajaa leikki. Samalla kun liikutaan johtajan perässä häntä matkien, kerrotaan sanoin, mitä kulloinkin tehdään, esimerkiksi hypätään kiveltä alas, kieritään maassa, kontataan penkin alta.

Lapsille jaetaan omat värilliset alustat ja alustojen värit käydään yhdessä läpi. Kasvattajalla on vastaavanväriset hernepussit. Lapset juoksevat hakemaan oman alustansa värisen hernepussin kasvattajan näyttäessä sitä.

Kehonosia läpikäydessä käytetään erilaisia materiaaleja apuna. Esimerkiksi vatsaa kutitetaan sormin, paijataan lusikalla, sivellään höyhenellä. Samalla toistetaan kyseinen kehonosa nimeltä.

Puheen ymmärtäminen

Lorujen sisältö konkretisoidaan leluilla tai tavaroilla esittäen.

Esimerkiksi *Auto ajoi kilparataa, mittari näytti kahtasataa. Yksi pyörä putosi pellistä pois*. Paperille piirretään kilparata, jota pitkin leikkiauto ajaa. Lopuksi yksi auton pyörä irtoaa pois.

Laulut, joita päiväkodissa lauletaan konkretisoidaan leikkimällä tai piirtämällä. Moniin lauluihin on valmiiksi olemassa leikki, loppuihin ne voi itse kehittää. Sanat voi myös piirtää sarjakuvamaisesti ja käydä ne läpi, ennen kuin laulu lauletaan.

Käsitepareja havainnollistetaan kokeiltaviksi. Esimerkiksi *kylmä – kuuma*, laiteetaan toiseen kulhoon lunta ja toiseen lämmintä vettä, joita lapset voivat koittaa. *Kevyt – painava*, lapset voivat kokeilla höyhentä ja isohkoa kiveä.

Puheen tuottaminen

Loruihin yhdistetään liikkeitä tai taputuksia, esimerkiksi *Ulle dulle dof* (taputetaan käsiä yhteen joka sanan kohdalla), *kinkelaade kof* (taputetaan polvia molempien sanojen kohdalla), *koffelaade kinkelaade* (taputetaan lattiaa), *ulle dulle dof*, (taputetaan käsiä yhteen joka sanan kohdalla).

Pitkät tai muuten vaikeat sanat sanotaan yhdessä tavuttaen ja taputtaen joka tavun kohdalla, esimerkiksi *sai-sin-ko*.

Pitkät tai vaikeat sanat kävellään tömistäen jokaisen tavun kohdalla, esimerkiksi *ve-to-ket-ju*.

Tietyt sanat lauletaan aina samalla sävelellä, esimerkiksi *siivotaan, siivotaan* samalla, kun siivotaan leluja pois.

Viikonpäiviä läpikäydessä aamupiiirissä jokainen päivä tavutetaan ja taputetaan eri tavoin, esimerkiksi *maa-nan-tai* (taputetaan lattiaa), *tiis-tai* (taputetaan kädet yhteen). Jokaiseen viikonpäivään voi myös liittää samankuuloisen etusanan, esimerkiksi, *mansikka maanantai, tikkari tiistai*.

Liikuntatuokio

Lasten on tarkoitus harjoitella käsitteitä ylös ja alas kiipeämällä ylös ja alas eri tavoin. Radan eli kiipeilypaikan voi rakentaa esimerkiksi nukkumahuoneeseen sängyistä, sohvast, penkistä ja hyllyköstä. Ymmärtämisen tukena käytetään valokuvia liikuntatuokioon osallistuvista lapsista kiipeämässä ylös ja alas eri tavoin.

Liikuntatuokio aloitetaan katsomalla lasten kanssa ryhmävalokuvaa heistä. Näin he osaavat orientoitua tulevaan toimintaan. Kiipeilypaikassa on vain yksi suorituspaiikka, jota lapset tekevät vuorotellen. Näin ohjaaja voi auttaa ja havainnoida kaikkia lapsia tarpeen mukaan. Ohjaaja muuttaa rataa muutamia kertoja tuo-

kion aikana lisäämällä siihen elementtejä tai vaihtamalla kalusteiden paikkoja. Rataa myös liikutaan molempiin suuntiin. Näin lapset saavat erilaisia kokemuksia tavoista mennä ylös ja alas. Heidän mielenkiintonsa myös pysyy yllä pienten vaihteluiden avulla. Tuokion aikana lapset kiipeävät, konttaavat, liukuvat, astuvat ja hyppäävät eri tavoin ylös ja alas.

Aluksi ohjaaja näyttää valokuvia, jossa yksi ryhmän lapsista kiipeää ylös sängylle ja hyppää sieltä alas. Hän pyytää samalla sanallisesti lapsia kiipeämään ylös ja hyppäämään alas. Kuvat ja sanallinen ohje toistetaan jokaisen lapsen kohdalla hänen kiivetessä ja hypätessä. Liikuntatuokion loppuksi keskustellaan yhdessä, mitä tehtiin. Keskustelun tukena toimivat käytetyt valokuvat.

LIITE 2: Monikuverkosto tapaaminen

Alle kolmevuotiaat kielenoppijat

- kielenkehityksen vaiheet pääpiirteittäin
- toisen kielen oppimisen vaiheet
- äidinkielen merkitys toisen kielen oppimiselle
- vuorovaikutuksen merkitys

Kielen osaamisen tasot

- pintasujuvuus
- abstraktikieli

Kielitaidon osa-alueet

- puheen tuottaminen
- puheen ymmärtäminen
- lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksien vahvistaminen
- sanasto ja kielen rakenne

Esimerkkejä kielen kehityksen tukemisesta liikkumisen ja toiminnan avulla

- sanastoon liittyvät harjoitukset
- puheen ymmärtämiseen liittyvät harjoitukset
- puheen tuottamiseen liittyvät harjoitukset
- esimerkki liikuntatuokiosta

LIITE 3: Artikkelit Kasvu-lehteen

Toisen kielen oppiminen ja tukeminen päiväkodissa

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen aloittaessa päivähoitossa suomea osaamattomana, on hänellä edessään iso urakka: päivähoiton aikana hänen olisi opittava suomen kieli niin hyvin, että sillä pärjää koulussa.

Toisen kielen oppimisen vaiheet noudattavat lapsilla samaa kaavaa, vaikkakin henkilökohtaisia vaihteluita on paljon. Aloittaessaan päivähoitossa suomea osaamaton lapsi saattaa puhua henkilökunnalle omaa äidinkieltään. Alussa voi myös olla nk. hiljainen kausi, jolloin lapsi ei vielä tuota puhetta päiväkodissa. Tällöin lapsi työstää suomenkielen malleja mielessään, kertaa ja toistaa kuulemaansa esimerkiksi kotona. Vaiheen kesto on lapsikohtaista; muutamasta viikosta ujoilla lapsilla jopa vuoteen. Suomen kielen tuottaminen alkaa toistuvasti kuultujen sanojen ja fraasien toistamisena, kuten mennään, hei-hei, kiitos. Tämän jälkeen lapsi alkaa pikkuhiljaa kokeilla omia ilmaisuja ja yhdistelemään sanoja toisiinsa oman ikätasonsa mukaisesti.

Toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa lapsi saattaa sekoittaa kieliä keskenään. Hän ei välttämättä osaa kaikkia sanoja molemmilla kielillä. Jokin tapahtuma on voinut sattua vain toisessa kieliympäristössä, joten sanasto tälle tapahtumalle löytyy kyseisestä kielestä. Lapsen sanavarasto voi pitkäänkin vaikuttaa suppealta. Kuitenkin lapsella on sanoja kahdella kielellä, joten sanavarasto todellisuudessa on laajempi, kuin yhden kielen sanavarasto. Kielen oppimiseen kuuluu myös taantumavaiheita, oppiminen ei etene suoraviivaisesti eteenpäin. Esimerkiksi pidemmän loman aikana lapsen äidinkieli saattaa vahvistua ja suomen kielen oppimisessa on samalla hitaampi kausi.

Kaksikielisen puheessa voi esiintyä koodinvaihtoa. Tällöin kieltä vaihdetaan kesken lauseenkin, jos keskustelutilanne niin edellyttää. Koodinvaihto on tietoista ja puhujalla on oltava tietoisuus kahdesta eri kielestä. Pienillä lapsilla voi esiintyä tahatonta kielten koodien yhdistymistä. Tällöin samaan lausumaan yhdistyy piirteitä lapsen molemmista kielistä esimerkiksi ääntämys, yksittäinen sana tai lauserakenne on ”lainattu” toisesta kielestä. Koodien yhdistyminen on yleistä kaksi- ja kolmevuotiailla lapsilla erityisesti heidän tuottaessaan heikompa kieltään.

Kielitaitoa voidaan määritellä ja tarkastella eri tavoin. Yksi käytössä oleva malli on nk. kämmenmalli. Tässä kieli on jaettu eri osa-alueisiin kämmentä mukaillen. Sormet kuvaavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo esittää kielen rakenteita ja sanastoa, jotka ovat yhteydessä muihin taitoihin. Kämmen edustaa kielitaidon yhteistä osaa, jota tarvitaan muiden osien yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksessa keskitytään lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksien vahvistamiseen itse lukemisen ja kirjoittamisen sijaan. Kielen kehitykselle on tyypillistä, että osa-alueet eivät kehity samaan tahtiin.

Kasvattajan tehtävänä on lapsen kielitaidon kehityksen havainnointi ja arviointi. Kasvattajan päämääränä on tunnistaa lapsen kielellinen lähikehityksen vyöhyke. On siis nähtävä, missä asiassa lapsi selviää itsenäisesti ja mikä ei vielä sujuisi tuetustikaan. Tämän lisäksi havainnot on tietenkin hyödynnettävä käytännössä: kasvattajan vastuulla on tarjota oppimistilanteita, joissa kaikki kielen osa-alueet voivat kehittyä vahvoiksi. Tehokkainta oppiminen on, kun opetus suunnataan juuri lähikehityksen vyöhykkeelle.

Lapset haluavat usein toistaa samoja leikkejä, loruja tai pelejä. Tämä luo turvallisuutta lapsille; he oppivat ennakoimaan, mitä tapahtuu seuraavaksi. Kertaaminen ja toisto ovat myös olennainen tapa oppia. Toisaalta kasvattajan on havainnoitava lasten reaktioita ja kiinnostusta tekemisiin tarkkaan. Pienetkin eleet voivat olla merkittäviä, koska lapsilla ei vielä välttämättä ole kielitaitoa tai osaamista muuten kertoa mielipiteitään. Pelejä ja leikkejä, joilla tuetaan kielen oppimista pitää vaihdella ja vaikeuttaa lasten kehityksen myötä. Kun lapset ovat oppineet esimerkiksi jonkin aiheen sanastoa tietyllä leikillä, ei se enää kiinnosta heitä kuten alussa eikä myöskään kehitä kieltä. Lähikehityksen vyöhykkeen merkitys korostuu näin myös oppimisympäristön muokkaamisessa.